Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9570809
Centre d'intérêt: 751

Tessier, Hélène.

Elaboration de modèles, de grilles et d'outils pédagogiques en français, langue maternelle : rapport de recherche réalisé dans le cadre du programme local de soutien aux projets pédagogiques / Hélène Tessier ; Département de lettres. -- [Québec] : Cégep François-Xavier-Garneau, 1990.
46 p. ; 28 cm.

Bibliogr.: p. 44-46. Glossaire.

Vedette(s)-secondaire(s): Cégep François-Xavier-Garneau. Département de lettres

Descripteur(s): Français (Langue) * Langue maternelle * Elaboration de matériel didactique * Lecture * Compréhension * Ecriture * Composition * Communication * Modèle * Typologie * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Compétence langagière

Ce rapport présente brièvement le cheminement théorique parcouru et fait état des théories, modèles et rapports présentés à l'Assemblée du Département de lettres du Cégep François-Xavier-Garneau de même que des discussions engendrées et des propositions votées en assemblée relativement aux cinq chapitres du projet: la lecture, la production de textes, les typologies textuelles, les textes à privilégier en français au collégial et les seuils de compétence langagière propres au collégial. Les annexes abordent les formes ainsi que les modes de communication.

Élaboration de modèles, de grilles et d'outils pédagogiques en français, langue maternelle

Hélène Tessier

Département de lettres

CÉGEP FRANÇOIS-XAVIER-GARNEAU

95-70809

Élaboration de modèles, de grilles et d'outils pédagogiques en français, langue maternelle

Rapport de recherche
réalisé dans le cadre du programme local
de soutien aux projets pédagogiques

Hélène Tessier
Département de lettres

Octobre 1990

3000000073137

TABLE DES MATIÈRES

page

Le projet et ses objectifs 1

Chapitre 1 La lecture

1.1 La théorie 3
1.2 Les modèles : démarche pour l'élaboration d'un module d'apprentissage en lecture-compréhension; les niveaux de structuration du discours 4
1.3 Apport de l'Assemblée départementale et résolutions 8

Chapitre 2 La production de textes

2.1 La théorie 10
2.2 Le modèle de production de textes 12
2.3 Une méthode de production de textes 14
2.4 Apport de l'Assemblée départementale et résolutions 16

Chapitre 3 Les typologies textuelles

3.1 Cheminement théorique 19
3.2 Les typologies proposées 21
3.2.1 Au niveau superstructurel 21
3.2.2 Au niveau discursif 23
3.2.3 Au niveau du mode de communication 27
3.3 Apport de l'Assemblée départementale 27

Chapitre 4 Les textes à privilégier au collégial

4.1 Méthodologie 29
4.2 Résultats 30
4.3 Apport de l'Assemblée départementale 31

			page
Chapitre 5	Les seuils de compétence propres au niveau collégial		
	5.1	Portrait de l'étudiant-e finissant-e de 5e secondaire	32
	5.2	Les habiletés langagières et les seuils de compétence spécifiques au collégial.	32
	5.3	La gradation des habiletés à développer au niveau collégial	33
Conclusion			34
Annexe 1	Liste des formes de communication réparties sous les diverses fonctions		35
Annexe 2	Définition de certains modes de communication		43
Bibliographie des ouvrages cités et consultés			44

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Démarche pour l'élaboration d'un module d'apprentissage en lecture-compréhension.

Tableau 2 : Les niveaux de structuration et leurs marques dans le discours.

Tableau 3 : Le modèle de production de textes de Hayes et Flower.

Tableau 4 : Méthode de production de textes (première version).

Tableau 5 : Méthode de production de textes (deuxième version).

Tableau 6 : Textes à privilégier en compréhension textuelle.

Tableau 7 : Textes à privilégier en production textuelle.

Tableau 8 : Modes connexes à privilégier en compréhension textuelle.

Tableau 9 : Modes connexes à privilégier en production textuelle.

Le projet et ses objectifs

Cette recherche avait comme objectif d'offrir aux professeurs du Département de lettres des outils théoriques et pratiques en lecture et en écriture, de leur permettre de choisir certaines typologies pertinentes pour leur enseignement, d'identifier les types de textes à privilégier dans les cours de français et de déterminer certains seuils de compétence langagière spécifiques au niveau collégial.

Pour atteindre ce but, nous avons dû consulter plusieurs ouvrages (voir bibliographie) traitant de l'apprentissage de la lecture et de la production de textes, des typologies textuelles, des modes de communication, des objectifs et de la spécificité du niveau collégial. Aussi, certaines personnes-ressources ont été consultées, notamment monsieur Gaston Faucher, conseiller pédagogique au collège François-Xavier-Garneau, qui nous a guidés lors de l'étape de documentation, et madame Claudette Gaudreau, didacticienne oeuvrant à l'Université Laval, qui a su compléter notre liste d'ouvrages à consulter en lecture et en production de textes.

Pour déterminer la liste des types de textes à privilégier dans la séquence des quatre cours obligatoires de français, nous avons opté pour la méthode du questionnaire. Toutefois, contrairement à ce qui avait été prévu à l'élaboration du projet, les professeurs des autres disciplines collégiales n'ont pas été consultés à cette étape. À la lumière de certaines lectures, nous avons conclu que l'enseignement de textes spécialisés nuirait à l'atteinte de l'un de nos principaux objectifs, à savoir développer des scripteurs-es et lecteurs/lectrices autonomes :

> «Par la pratique de la rédaction, dans les cours de français du collégial, de différents types de discours (résumé, compte rendu, dissertation, essai, critique), l'élève devrait développer les trois aspects de la compétence langagière qu'exige toute situation de communication écrite. Il deviendrait ainsi un rédacteur autonome, puisque la compétence, telle que la définit Olivier Reboul, est «la possibilité, dans le respect des règles d'un code,

> de produire librement un nombre indéfini de performances imprévisibles, mais cohérentes entre elles et adaptées à la situation.» Ce serait donc une grave erreur de subordonner l'apprentissage de la rédaction, dans les cours de français, au savoir-faire des diverses disciplines ou spécialisées, en enseignant, par exemple, la rédaction technique ou scientifique. Il faut au contraire développer, dans ces cours, une compétence langagière fondamentale, qui permet de s'adapter à toutes les situations de communication, puisqu'elle est, par définition, la possibilité de juger, de décider si telle performance est adéquate ou non.»[1]

Enfin, le Département de lettres a consacré quatre réunions au cours de la session régulière et deux journées pédagogiques lors de ses travaux du mois de mai à l'exploration et à l'apprivoisement de certaines théories et modèles, à la discussion à propos de leur pertinence, à leur modification et à l'élaboration de propositions spécifiques à leur sujet.

Le rapport qui suit présentera brièvement le cheminement théorique parcouru et fera état des théories, modèles et rapports présentés à l'Assemblée départementale, des discussions qu'ils ont engendrées et des propositions votées en assemblée aux cinq (5) chapitres du projet : la lecture, la production de textes, les typologies textuelles, les textes à privilégier en français au niveau collégial et les seuils de compétence propres au niveau collégial.

---

1 Coordination provinciale de français, Éléments pour une définition de la compétence langagière propre au collégial, mai 1989, p. 45.

Chapitre 1 : La lecture

1.1 La théorie

Nos lectures et consultations sur l'apprentissage de la lecture nous ont mené à opter pour une nouvelle approche, celle de la théorie de la réception, qui intègre les variables psycholinguistiques et socio-linguistiques et le rôle qu'elles jouent dans l'interprétation des textes. C'est d'ailleurs cette conception de la lecture qui a inspiré les nouveaux programmes de français du primaire et du secondaire et qui est au centre de la plupart des plus récents travaux en lecture, effectués ou en cours, dans le réseau collégial.

Cette conception de la lecture place le sujet-lecteur au centre de l'activité d'interprétation, par opposition à la pédagogie traditionnelle du texte basée sur une conception plus immanentiste du texte, où le sens est entièrement produit par et dans le texte, ou encore aux théories en lecture qui ne s'intéressent qu'à l'aspect mécanique ou graphémique de la lecture.

On affirme que «lire, c'est d'abord comprendre»[2], et que pour enseigner la lecture, il faut avant tout se demander «comment, par quels mécanismes, le sujet-lecteur (l'élève) comprend (ou ne comprend pas) ce qu'il lit ».[3]

C'est à ce niveau que la psychologie cognitive a contribué à la pédagogie de la lecture. Les cognitivistes précisent que la compréhension est un acte de production de sens établissant un lien entre les connaissances déjà existantes chez le sujet-lecteur et le message livré dans la nouvelle situation, [4] et celle-ci

---

2 Sprenger-Charolles, Liliane, «Quand lire c'est comprendre», dans Pratiques, no 35, p. 7.

3 Sprenger-Charolles, Liliane, «Ils ne sauraient plus lire», dans Pratiques, no 35, p. 3.

4 C'est nous qui soulignons.

> «... est activée par les structures cognitives du sujet-lecteur, par ses intentions, buts ou intérêts de même que par sa connaissance du monde en général et tous ses types de compétences (langagière, sociale, culturelle, idéologique, psychologique...». [5]

Aussi, on précise que pour permettre à l'étudiant ou l'étudiante d'établir une relation entre les informations déjà intégrées dans sa mémoire à long terme et celles qu'il ou elle reçoit, il importe que la lecture soit motivée, qu'elle ait fait l'objet d'une mise en situation et que le sujet-lecteur prenne conscience des stratégies qu'il ou elle adopte pour créer du sens. Sinon, la compréhension peut être fortement compromise.

1.2 Les modèles

À la lumière de cette réalité, certains pédagogues de la lecture ont élaboré une démarche pédagogique, appelée la «lecture-compréhension», démarche qui fait l'objet d'un consensus de plus en plus large dans les milieux d'enseignement. Cette approche cherche à intégrer les éléments essentiels à la stimulation de la compréhension du discours oral ou écrit et les présente formulés selon les principes suivants :

1) Susciter une intention de lecture.
2) Favoriser des situations de lecture signifiantes.
3) Varier les stratégies de lecture.
4) Permettre le réinvestissement des acquisitions antérieures.

Et ces principes ainsi que les huit (8) étapes de la préparation d'un module d'apprentissage en lecture-compréhension découlant de ces principes se trouvent intégrés dans le modèle de lecture présenté au *Tableau 1.*

---

5 Gaudreau, Claudette, Comment lire pour comprendre, PPMEP-Laval, novembre 1985, p. 3.

TABLEAU 1

Démarche pour l'élaboration d'un module d'apprentissage en lecture-compréhension

PRINCIPES

- susciter une intention de lecture
- favoriser des situations de lecture signifiantes
- varier les stratégies d'intervention
- permettre le réinvestissement des acquisitions antérieures

ÉTAPES

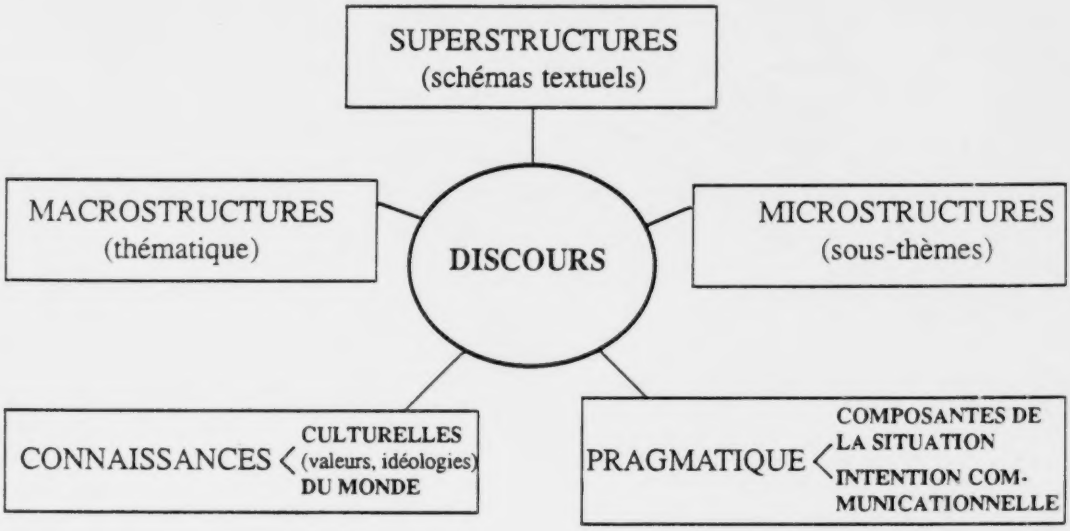
1. Choix du texte
2. Lecture et analyse du texte (voir TABLEAU 2)
3. Tableau-synthèse du texte
4. Choix des pistes de lecture à suivre
5. Formulation d'objectifs spécifiques reliés au programme
6. Intégration des niveaux de compréhension
7. Rédaction de consignes en relation avec les objectifs visés
8. PRÉSENTATION D'UN PROJET GLOBAL
   a. Mise en situation ou pré-lecture (motivation et intention de lecture)
   b. Pratique de lecture et stratégie de questionnement (objectivation)
   c. Activités de réinvestissement ou reconstruction du texte (post-lecture)

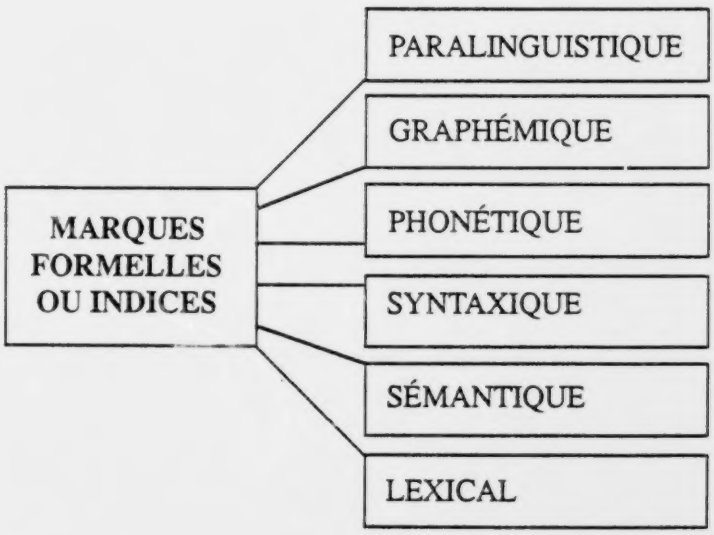
[6]

[6] Inspiré de Claudette Gaudreau, Comment habiliter les élèves du secondaire à lire-comprendre un texte, PPMEP-Laval, novembre 1985.

Toutefois, afin de donner aux professeurs les outils nécessaires pour varier les stratégies d'intervention dans le texte, il nous fallait spécifier les différents niveaux de structuration d'un discours dans lesquels ils pourraient repérer les pistes signifiantes de lecture. Les cinq niveaux de structuration ainsi que les différents types de marques formelles ou d'indices par lesquels les niveaux se manifestent sont présentés au *Tableau 2*.

TABLEAU 2
Les niveaux de structuration et leurs marques dans le discours





1.3 Apport de l'Assemblée départementale

Lors des discussions en assemblée à propos de cette théorie et des modèles proposés, plusieurs aspects positifs ont été notés :

- l'apport de la psycho-linguistique nous permet de mieux guider nos interventions pédagogiques (s'adapter au lecteur);
- les modèles proposés assurent un regard plus systématique sur le discours et ainsi peuvent possiblement assurer une formation plus complète en stratégies de lecture;
- la lecture-compréhension intègre l'aspect pragmatique du discours;
- la lecture-compréhension place l'étudiant-e au centre de l'activité comme constructeur de sens, ce qui rejoint la conception de la lecture de plusieurs professeurs.

Aussi, certaines difficultés ont été soulevées :

- l'étude d'un texte à tous les niveaux peut alourdir notre démarche;
- un modèle commun peut entraîner une certaine monotonie;
- dans certains contextes, la lecture dite «sauvage» peut être une stratégie préférable à une lecture préparée et motivée;
- quelle est la place de la littérature dans cette conception de la lecture?

À ces questions, nous avons pu répondre que cette démarche est flexible, que chaque texte est unique et présente des pistes de lecture particulières. Ce sera aux professeurs de juger des stratégies et des niveaux de structuration à exploiter. De plus, c'est la multiplicité des textes plutôt qu'une dissection d'un même texte qui assurera un développement adéquat des habiletés de lecture. Enfin, la lecture-compréhension a été élaborée non pas uniquement pour le texte non-littéraire mais bien pour tout texte. D'ailleurs, plusieurs ouvrages en lecture-compréhension s'intéressant particulièrement au texte littéraire sont disponibles.[7]

Au terme de nos discussions, il a été unanimement résolu que :

> «... le département adopte le modèle d'apprentissage en lecture-compréhension qui respecte les quatre principes suivants : susciter une intention de lecture, favoriser des situations de lecture signifiantes, varier les stratégies d'intervention, permettre le réinvestissement des acquisitions antérieures, comme base théorique de réflexion pour l'élaboration d'objectifs spécifiques dans les cours communs de français.»
>
> (procès-verbal de la réunion départementale du 18 mai 1990, p. 5)

Aussi, il a été suggéré qu'un perfectionnement collectif en lecture-compréhension soit envisagé pour l'année 1990-91.

---

7 Voir Pour développer l'habileté à lire-comprendre : bibliographie sélective commentée, sous la coordination et supervision de Claudette Gaudreau, M.E.Q., 1987.

Chapitre 2 : La production de textes

2.1 La théorie

Nos lectures et consultations nous ont fait reconnaître que plusieurs s'intéressent ou se sont intéressés à la production de textes. Certains se sont penchés sur l'aspect textuel de l'écriture : la superstructure, les microstructures, la macrostructure, la cohérence textuelle, etc.; d'autres, sur l'aspect pragmatique (le texte en situation); d'autres encore sur l'aspect linguistique du texte : norme grammaticale, orthographe, révision du texte, etc. Toutefois, une seule théorie effectuant l'intégration de tous ces aspects de l'écriture en un modèle de production de textes semble répondre à nos besoins.

Ce modèle est celui retenu par les chercheurs en production de textes publiés dans la revue Pratiques [8]. Il a été retenu aussi pour la définition d'objectifs d'enseignement du primaire et secondaire [9] et est à la base de plusieurs recherches et projets dans le réseau, dont la recherche de Christine Starnes au Collège John Abbott [10], et les guides d'écriture de Jean-Denis Moffet [11] et de Lecavalier/Préfontaine [12], respectivement des Collèges de Rimouski et Valleyfield.

---

8 Garcia-Debanc, Claudine, «Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture», dans Pratiques, no 49, 1986.

9 Niedoba, Arlette, Programme de français, technologie et aides à l'écriture et à la révision, conférence donnée dans le cadre du Congrès de l'ACFAS, mai 1990.

10 Starnes, Christine, Résultats d'une session d'enseignement au sujet du processus de la rédaction, Collège John Abbott, janvier 1988.

11 Moffet, Jean-Denis, Je pense donc ... j'écris : guide d'écriture d'un texte informatif, Cégep de Rimouski, 1990.

12 Préfontaine, Clémence et Lecavalier, Jacques, Les stratégies de lecture/écriture au collégial, recherche subventionnée par le PAREA.

Cette théorie, développée par John Hayes et Susan Flower [13] grâce à la méthode de protocoles verbaux auprès de sujets performants, se donne comme prémisses : qu'il est essentiel que nous, les pédagogues de l'écriture, nous nous intéressions aux processus cognitifs appelés à agir dans l'accomplissement d'une tâche d'écriture, et non pas seulement au résultat final; que le processus de production de textes décomposé en ses différentes composantes empêche une surcharge des processus cognitifs; que la métacognition a un rôle important à jouer dans le développement d'habiletés d'écriture.

Les objectifs du niveau collégial visant à développer l'autonomie en écriture, il nous semble qu'un modèle qui cherche à développer la métacognition («gérer une connaissance et orienter ses gestes cognitifs en fonction d'un problème» [14]) est l'outil par excellence pour aider à ce développement.

C'est donc le modèle de Hayes et Flower que nous avons choisi et qui vous est présenté et décrit aux pages qui suivent.

---

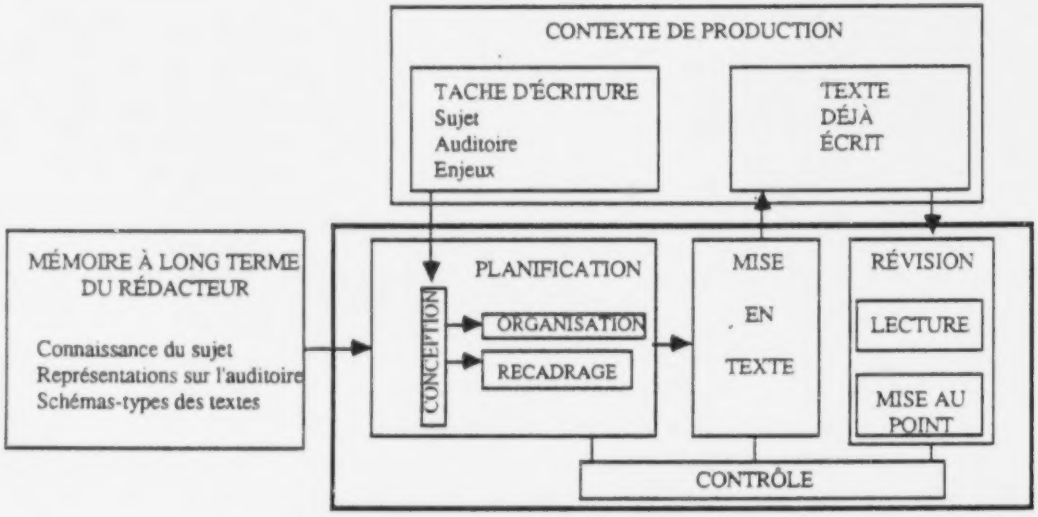
13 Hayes, John et Flower, Susan, «Identifying the Organization of Writing Processes», dans Cognitive processes in Writing, édité par Lee W. Gregg et E.R. Steinberg, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1980, pp. 3-30.

14 Moffet, Jean-Denis, Développer la conscience d'écrire, actes du 4e colloque de l'A.P.E.F.C., p. 79.

2.2 *Le modèle de production de textes*

TABLEAU 3
Le modèle de production de textes de Hayes et Flower

Traduction et description du modèle de Hayes et Flower
par Claudine Garcia-Debanc



«Le modèle concernant l'activité d'écriture à proprement parler est représenté dans le cadre cerclé de gras. Cependant, le schéma indique également les composantes du contexte de réalisation de la tâche et de la structure de la mémoire du scripteur. Ces divers facteurs interviennent en effet dans la tâche de production.

Les principales opérations sont les suivantes :

1) **Les opérations de planification**

Elles consistent à définir le but du texte (j'écris pour quoi? Pour quoi faire? Quelles représentations je postule chez mon lecteur?) et à établir un plan-guide de l'ensemble de la production. Ces opérations se divisent en trois sous-procès :

1.1 ***Conception*** qui consiste à retrouver dans la mémoire à long terme les informations pertinentes pour la tâche.

1.2 ***Organisation,*** qui consiste à choisir un ordre de présentation pour les éléments ainsi recueillis. Les procédures seront pour cela différentes selon les scripteurs; ils pourront :

- sélectionner un ordre;
- sélectionner dans le matériau généré l'élément à placer en premier et ordonner la suite en fonction de ce choix,
- hiérarchiser les divers éléments,
- regrouper les éléments en catégories...

1.3 ***Recadrage.*** Relèvent de cette opération toutes les remarques qui portent sur l'adéquation du texte à l'auditoire, comme par exemple «être plus simple» ou«ajouter une transition». Elles sont précieuses dans la phase de mise au point.

Ces opérations se concrétisent sous la forme de bribes non rédigées, notes ou fragments de phrases.

2) **Les opérations de mise en texte** désignent les activités liées à la rédaction proprement dite. Le sujet doit gérer une suite d'énoncés, cette fois sous la forme d'énoncés syntaxiquement et orthographiquement acceptables. Pour cela, le scripteur doit faire face simultanément à des **contraintes locales** (syntaxes, orthographe, choix des mots...) et des **contraintes globales** (type de texte, cohérence macrostructurelle). Plus le scripteur est jeune, plus les problèmes locaux risquent de lui faire perdre de vue les contraintes plus globales.

3) Enfin, **les opérations de révision** concernent la relecture et la mise au point du texte. Elles se subdivisent en deux opérations :

3.1 *Lecture critique*, qui a pour but de :

- repérer les violations par rapport au code de l'écrit (fautes d'orthographe ou constructions syntaxiques défaillantes),
- détecter les effets d'incompréhension possibles : éléments restés implicites mais nécessaires à la compréhension, contradictions, termes inexacts...

- évaluer l'adéquation du texte aux buts poursuivis. Ainsi les ruptures de ton ou les éléments susceptibles de froisser les lecteurs seront éliminés.

3.2 ***La mise au point*** du texte permet d'en élaborer la version définitive. Elle consiste à :

- corriger les erreurs syntaxiques, orthographiques ou de vocabulaire,
- rétablir des éléments d'information jusque là implicites mais nécessaires à la compréhension,
- réécrire tout ou partie du texte.

Le modèle se présente sous la forme d'un système, dont tous les éléments sont interdépendants. **En aucun cas, le schéma ne doit être lu de façon linéaire comme un enchaînement d'opérations réalisées successivement.** Au contraire, l'analyse des protocoles montre que, si certaines opérations sont dominantes à certains moments du processus d'écriture (générer plutôt vers le début, éditer plutôt à la fin...), le scripteur efficace se caractérise par des allers et retours permanents entre les différents niveaux. En dernière instance, c'est l'adéquation du texte aux buts poursuivis et son adaptation à l'auditoire qui déterminent toutes les autres opérations. De plus, les opérations de planification occupent plus des 2/3 du temps d'écriture des scripteurs experts. Les opérations présentées dans le schéma sont donc **récursives** : elles se renouvellent de multiples fois et dans des ordres divers tout au long d'un processus d'écriture.

La référence à la typologie des opérations ainsi dégagée permet de conduire une analyse de l'agencement dans le temps de ces diverses opérations, agencement variable suivant les rédacteurs et les situations. En effet, ces trois classes d'opérations sont sous l'égide d'une instance de **contrôle** qui en commande l'enchaînement.»[15]

2.3 Une méthode de production de textes

Nous avons aussi jugé utile d'élaborer une méthode de production davantage décomposée et détaillant chaque aspect des trois (3) opérations reconnues par Hayes et Flower. Celle-ci, que nous retrouvons au Tableau 4, s'inspire principalement des travaux de Garcia-Debanc et de Hayes et Flower et représente les différentes étapes par lesquelles un-e scripteur-e performant-e peut passer pour arriver au produit fini, un texte «correct».

---

15 Garcia-Debanc, Claudine, idem p. 27-28.

TABLEAU 4

Méthode de production de textes (première version)

A. Planification

1. PLAN D'ACTION
   a) À qui est-ce destiné?
   b) Quels sont les besoins du destinataire?
   c) Quel est le but de mon texte?
   d) La tâche de production présente-t-elle des contraintes particulières?

2. PLAN DE COMPOSITION
   a) Quel type de texte dois-je choisir?
   b) Quelle superstructure s'applique?
   c) Qu'est-ce que ce type de texte présente comme particularités et spécificités?
   d) Quel devrait être le contenu du texte?
   e) Dois-je me documenter sur le sujet?

3. ORGANISATION
   Dans quel ordre présenterai-je les données recueillies? (réf. 2a, 2b et 2c)

4. RECADRAGE
   Est-ce que les données choisies et leur organisation conviennent à la tâche fixée ? (réf. plan d'action)

B. Mise en texte

C. Révision

a) Est-ce que mon texte rencontre les buts poursuivis?
b) Est-ce que mon texte respecte la forme de texte et la superstructure textuelle choisies?
c) Est-ce que mon texte contient tous les éléments nécessaires à une bonne compréhension par le destinataire (vocabulaire adapté et exact, présence d'information explicite nécessaire, etc.)?
d) Est-ce que mon texte respecte le code français et le niveau de langue exigé par la situation (orthographe, syntaxe, orthographe, grammaticale, vocabulaire, ponctuation)?

2.4 *Apport de l'Assemblée départementale*

Aspect positifs

- La méthode se préoccupent des trois niveaux d'habiletés langagières identifiés par le rapport de la coordination provinciale de français sur la spécificité du collégial [16] .
- La méthode systématise et nomme des interventions souvent déjà utilisées en classe.
- La méthode nous permet de mieux nous attaquer au processus même plutôt qu'au contenu seulement, une lacune souvent sentie.
- Le processus décomposé intègre les théories sur la communication, la pragmatique et la cohérence textuelle.
- La méthode, comme celle en lecture, s'appuie sur les processus cognitifs et sur la métacognition; les deux modèles se complètent bien.
- Le processus décomposé permettra une évaluation plus pertinente et précise.

Aspect négatifs

- Le processus décomposé pourra sembler monotone à l'étudiant-e qui sera appelée à se questionner sur tous ces aspects à chaque fois qu'il-qu'elle devra produire un texte.
- Dans l'étape de révision, l'aspect «cohérence textuelle» est plutôt implicite est devrait être ajouté comme élément important de la révision.
- La méthode devrait inclure une étape de planification concernant la présentation matérielle, car cet aspect de l'écriture influence tout autant le décodage que le contenu lui-même.

---

16 Coordination provinciale de français, idem.

Discussion et résolutions

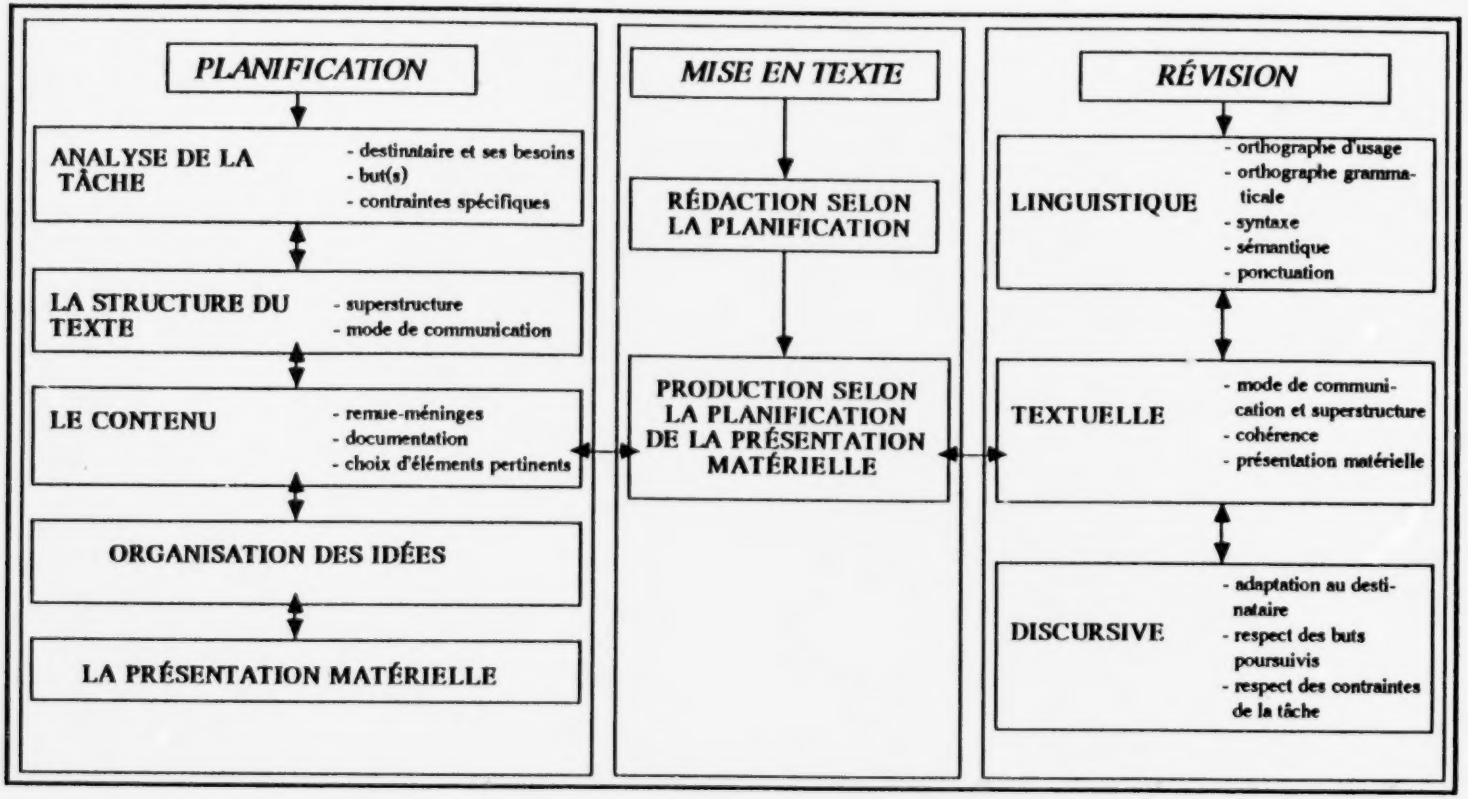
Nous avons dû préciser que la méthode décomposée de production de textes n'est pas un outil didactique mais bien un guide théorique devant servir aux professeurs pour élaborer des modules d'écriture de textes. L'opérationalisation et l'intégration de cette grille dans les quatre cours obligatoires de français sont à faire.

À la suite des discussions, des commentaires et des suggestions apportés, il a été unanimement résolu :

> «Que, dans le but d'en arriver à une entente commune en production du discours, le Département adopte le cadre de production de textes qui s'articule autour des trois opérations suivantes : planification, mise en texte, révision. (ce cadre s'appuie sur la théorie de John Hayes et Linda Flower.)»
>
> (procès-verbal de la réunion départementale du 24 mai 1990, p. 5)

Aussi, à la lumière des échanges, la méthode modifiée suivante a été conçue :

TABLEAU 5
Méthode de production de textes (deuxième version)



Chapitre 3 : Les typologies textuelles

3.1 Cheminement théorique

Que ce soit en lecture (compréhension) ou en production de textes, il est essentiel pour le lecteur-scripteur de pouvoir classer le «discours». En lecture, le classement facilite le traitement car il permet de formuler des hypothèses et d'intégrer l'information selon une structure, un schéma. Et, «plus le classement est opéré tôt (plus le lecteur est habile à distinguer le type de texte), plus le traitement est pertinent et efficace.» [17] Aussi, il facilite la production de textes car il permet au scripteur de sélectionner les structures et marques de surface pertinentes respectant les exigences de la situation et de l'intention de communication.

André Petitjean dans sa synthèse des typologies textuelles [18] nous présente une liste des bases typologiques qui s'offrent à nous en linguistique [19], en précisant que le choix d'une base typologique est fonction des besoins du/de la classificatrice.

Aussi, nous faut-il préciser les niveaux où la classification est possible et nécessaire au bon fonctionnement des modèles de lecture et de production de textes présentés précédemment.

---

17 Garcia-Debanc, Claudine, «Le tri de textes : mode d'emploi», dans Pratiques, no 62, 1989, pp. 3-51.

18 Petitjean, André, «Les typologies textuelles», dans Pratiques, no 62, 1989, pp. 86-125.

19 Ibidem, p. 94.

LA SUPERSTRUCTURE

Il nous semble évident qu'un critère important est celui de la superstructure (l'organisation globale du texte), car la connaissance ou la reconnaissance du schéma structurel permet l'intégration (lecture) ou l'organisation (production) de l'information.

LA FONCTION DISCURSIVE

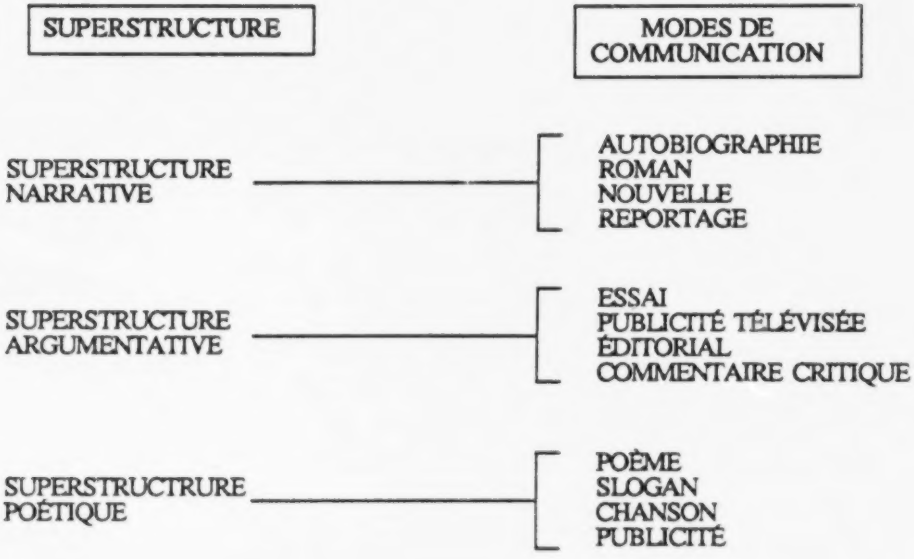
Dans les modèles de lecture et de production de textes, l'analyse de l'intention communicationnelle (la fonction discursive) a une place importante car, en lecture, elle permet souvent l'accès à l'implicite, tandis qu'en production de texte, elle facilite la planification consciente d'une stratégie communicative : «Les fonctions conditionnent des usages significativement différents tant des ressources de la langue que des potentialités discursives».[20]

LE MODE DE COMMUNICATION

Enfin, à un autre niveau, il paraît essentiel pour l'étudiant-e de connaître, de pouvoir nommer et utiliser différents modes de communication et les marques et structures de surface qui leur sont propres, par exemple :

---

20 Valiquette, Josée, Les fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle, M.E.Q., Québec, 1980, pp. 42-43.



3.2 Les typologies proposées

3.2.1 Au niveau superstructurel

Deux typologies dont la base est la superstructure textuelle s'offrent à nous, celles de E. Werlich et de Jean-Michel Adam.

TYPOLOGIE DE E. WERLICH (1975)

a) Le type descriptif est lié à la perception dans l'espace.
b) Le type narratif est lié à la perception dans le temps.
c) Le type expositif est associé à l'analyse et à la synthèse de représentations conceptuelles.
d) Le type argumentatif est centré sur le jugement et la prise de position.
e) Le type instructif est lié à la prévision du comportement à venir.

Chacun de ces « *foyers conceptuels* » se manifeste par des marques linguistiques de surface : (a) une accumulation d'imparfaits, (b) présence de passé-simple, (c) et (d) accumulation de connecteurs logiques, (e) densité d'impératifs et de verbes d'action à l'infinitif. [21]

TYPOLOGIE DE JEAN-MICHEL ADAM
(1987)

a) Séquentialité narrative (roman, nouvelle, faits divers, publicité narrative...)
b) Séquentialité injonctive-instructionnelle (notice de montage, consignes, règlements, guide d'itinéraire, bulletin météorologique...)
c) Séquentialité descriptive (description dans un récit, publicité, guide touristique...)
d) Séquentialité argumentative (éditorial, publicité, texte à thèses...)
e) Séquentialité explicative-expositive (page d'un manuel, article de vulgarisation, article d'information...)
f) Séquentialité dialogale-conversationnelle (conversation téléphonique, interview, dialogue romanesque ou théâtral...).
g) Séquentialité poétique-autotélique (poème, prose poétique, slogans publicitaires ou politiques...). [22]

Chacune nous semble intéressante : nombre limité de catégories, critères très distinctifs et exhaustivité. Aussi, toutes deux parlent en terme d'hétérogénéité du texte, précisant que les textes sont rarement monoséquentiels mais plus souvent multi-séquentiels à dominante, ce qui à notre avis réflète plus fidèlement la réalité. Toutefois, la typologie d'Adam ajoute deux séquentialités très importantes dans l'optique d'un enseignement du théâtre et de la poésie, soit les séquentialités dialogale-conversationnelle et poétique-autotélique. C'est cette différence qui nous a fait pencher vers le classement d'Adam.

---

21 Petitjean, André, Idem, p. 97
22 Ibidem, p. 98.

3.2.2 Au niveau discursif (l'intention communicationnelle)

Plusieurs linguistes et pédagogues se sont intéressés à la question des fonctions du langage. Notons particulièrement Jakobson, Charaudeau, Isenberg, Halliday, Hymes et Valiquette. Notre analyse de leurs travaux respectifs nous a permis d'isoler deux typologies, celles de Roman Jakobson et Josée Valiquette, qui semblent répondre plus adéquatement à nos besoins. Les grilles rejetées présentent des caractéristiques qui, à notre avis, empêchent leur utilisation dans le contexte collégial : vocabulaire rébarbatif (Isenberg), exclusion du texte littéraire (Charaudeau), prolifération de types (Hymes) et catégories non-pertinentes (Halliday).

Les typologies retenues ont fait l'objet de quelques écrits descriptifs et critiques dont un article de Francis Vanoye [23] paru dans la revue Pratiques qui rejoint notre point de vue et à qui nous laisserons le soin d'exposer et de critiquer ces deux théories.

Typologie de Roman Jakobson

« (...) Le succès populaire des fonctions vint de Jakobson. Rappelons brièvement que le linguiste pragois propose de faire «naître» de six «facteurs constitutifs de tout procès linguistique, de tout acte de communication verbale», à savoir :

DESTINATEUR	Contexte Message Contact Code	DESTINATAIRE

six fonctions linguistiques différentes :

ÉMOTIVE	Référentielle Poétique Phatique Métalinguistique	CONATIVE

L'intention de Jakobson est d'étendre le domaine de la linguistique, notamment aux *éléments émotifs du discours* (considérées par certains comme trop fluctuants pour faire l'objet d'une science) ainsi (et c'est ce qui paraît l'intéresser au premier chef) qu'à la poétique. Souci-

23 Vanoye, Francis, «Fonctions du langage et pédagogie de la communication», dans Pratiques, no 40, 1983, pp. 37-50.

louable-de «sortir» de la grammaire et de l'«*inventaire des procédés dénotatifs*». Point de départ d'une guerre de territoire que n'ont pas fini de se livrer les linguistes et les littéraires. Et que ces propos de Jakobson attiseraient, s'il en est besoin :

> «*C'est la poétique qui m'a amené à la linguistique. J'ai commencé dès l'école à m'intéresser à la poésie, et je pensais d'abord à me spécialiser en histoire littéraire. Mais j'ai bientôt compris que les questions sur lesquelles je m'interrogeais touchant l'analyse des oeuvres n'étaient susceptibles de recevoir de réponses que dans une perspective linguistique*»

Si nous insistons sur ce point, c'est que nombre de manuels et de programmes recueillent aujourd'hui les effets de cette tension entre le littéraire et le linguistique. Mais revenons aux fonctions.

> Jakobson prend soin d'indiquer qu'*il serait difficile de trouver des messages qui rempliraient seulement une seule fonction. La diversité des messages réside non dans le monopole de l'une ou l'autre fonction, mais dans les différences de hiérarchie entre celles-ci. La structure verbale d'un message dépend avant tout de la fonction prédominante*».

C'est précisément l'idée de message à fonction dominante qui préside à la constitution de typologie de textes :

	textes référentiels	(informatifs, objectifs)
textes expressifs (émotifs, subjectifs)	**textes poétiques** (message-objet, et non moyen)	**textes «conatifs»** (impressifs, persuasifs, directifs)
	textes phatiques **textes métalinguistiques**	

La difficulté commence lorsqu'on tente d'articuler fonctions, structures linguistiques et situations de communication. Les critiques formulées par François Flahault à l'endroit de la théorie jakobsonienne peuvent aider à le comprendre. Flahault fait remarquer :

- que le **message** ne se situe pas au même niveau que les cinq autres facteurs de la communication puisqu'il en est le **produit**;
- que les fonctions conative et métalinguistique pourraient être considérées comme de simples variantes de la fonction référentielle (destinataire et/ou code étant alors les référents privilégiés);

- que ces fonctions **linguistiques** sont plutôt des fonctions du **discours** dans la mesure où elles font intervenir des éléments de l'art de parler et d'écrire;
- que la fonction poétique, telle qu'étudiée par Jakobson, concerne essentiellement le **signifiant** du message et non l'ensemble du message.

On saisit alors les dysfonctionnements pratiques survenant à l'application des fonctions :

- confusion des fonctions (la métalinguistique avec la référentielle, la phatique avec la conative, la conative avec certaines manifestations de la poétique, etc.);
- impossibilité d'établir des correspondances rigoureuses, stables entre formes, structures de langue et fonctions : les messages superposent et enchaînent fonctions sur fonctions;
- constatation que le poétique (comme le référentiel) «diffuse» dans toutes sortes de messages;
- constatation que la mise en évidence d'une fonction dominante ne permet de rendre compte que de l'**apparent** (c'est-à-dire d'un fonctionnement de surface : le manuel d'Histoire est informatif-objectif, tel texte publicitaire est poétique-ludique, etc.) »[24]

Typologie de Josée Valiquette

«... les fonctions constituent une aide :

- parce qu'elles sont un outil de description et permettent de définir des objectifs d'apprentissage,
- parce que la prise de conscience de leurs limites, de leur faillibilité est précisément un moyen de percevoir le caractère relatif des pratiques langagières.

En ce sens, les fonctions facilitent le décentrement et la mise en perspective et, partant, l'«objectivation» des productions langagières. Cela dit, comment choisir? À mon sens, selon trois principes.

D'abord **choisir en connaissance de cause**, à savoir sur la base d'une information minimum concernant les fonctions. C'est ce principe qui nous a conduit à présenter un échantillonnage de cet étrange instrument, au risque de lasser les bonnes attentions. Toutes ces taxinomies sont intéressantes et révélatrices d'aspects importants des pratiques de langage. Mais un fait mérite d'être souligné : elles sont

---

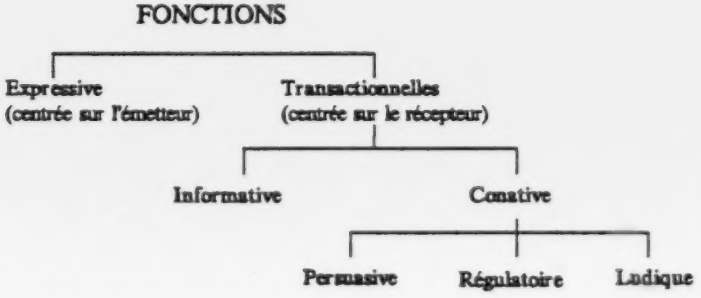
24 Ibidem, p. 37-39.

toutes surdéterminées par les finalités de leurs inventeurs. Jakobson forge un instrument au service de sa poétique linguistique, Hymes, un outil d'observation ethnographique centré sur les relations du langagier au social, les psycholinguistes se recentrent sur l'individu et sur le problème de sa structuration psychique dans et par le langage, Halliday se préoccupe des déterminations sociales, de leurs effets et de leurs «traces». Aucun, sauf dans une certaine mesure Halliday, n'a de préoccupation proprement pédagogique. Leurs travaux sont donc des références précieuses mais ne permettent pas de faire l'économie du second principe...

Choisir selon des déterminations pédagogiques, pour construire des démarches d'apprentissage, une progression, des objectifs. À titre d'exemple, voici une typologie de fonctions proposée par Josée Valiquette, à finalités pédagogiques, édifiée de façon à :

- distinguer des usages «*significativement différenciés des ressources de la langue*»,
- évaluer l'adéquation «*entre les objectifs de la classe et les exigences linguistiques que posent à l'élève à la fois les diverses disciplines scolaires dans lesquelles il est engagé et la perspective de ses besoins futurs comme membre de la société*»,
- envisager les rôles émetteur/récepteur, l'oral et l'écrit.

Taxinomie des fonctions de la communication (entendues comme fonctions du **discours**), selon Valiquette :



Chaque fonction correspond à une intention potentielle : s'exprimer, informer, persuader, agir sur autrui, jouer. Le «*poétique*» serait *une modalité particulière adoptée par le langage, chez certains individus, dans le but d'exercer les diverses fonctions inventoriées de façon plus percutante*». **Les modes** sont des façons de dire, des aspects singuliers adoptés à l'occasion par les fonctions : mode littéraire symbolique, mode humoristique, etc., Sur le plan pédagogique, l'ap-

> prentissage se centre sur les fonctions, les modes représentant un degré de réalisation de la langue plus sophistiqué et relevant plutôt de l'initiation. À l'exercice de ces fonctions se lient des objectifs linguistiques définis à partir de formes de communication typique. » [25]

À la lumière de ces critiques, nous avons choisi de recommander l'adoption de la typologie de madame Valiquette comme outil de classement au niveau discursif.

Résumons les facteurs qui ont influencé notre décision :

1. Élaboration de la typologie dans des buts pédagogiques;
2. Ce classement ne confond pas mode, fonction et superstructure;
3. La typologie permet l'analyse des marques de l'énonciation, différentes des marques superstructurelles ou séquentielles (marques explicites), et facilite donc l'accès à la fonction implicite du discours.

3.2.3 Le mode de communication

Josée Valiquette [26] a aussi élaboré une liste des modes de communication par fonction du discours. Celle-ci étant la plus exhaustive de celles que nous ayons rencontrées dans nos lectures, nous l'avons retenue comme document de référence (Annexe 1) dans le choix des modes de communication à privilégier dans notre enseignement. La démarche et ses résultats sont décrits au quatrième chapitre du présent document.

3.3 Apport de l'Assemblée départementale

Premièrement, il est important de noter que la théorie des fonctions du langage telle qu'élaborée par Roman Jakobson est utilisée par certains professeurs au département, notamment en 601-904, «Langue, communication

---

25 Ibidem, p. 42-44

26 Valiquette, Josée, Les fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle, Québec : M.E.Q., 1980, p. 225-231.

et société», et est un outil qui a fait ses preuves dans le cadre de ce cours. D'où la première difficulté envisagée pas l'Assemblée à adopter la typologie de Valiquette : comment concilier deux classements différents à l'intérieur d'une même séquence?

Aussi, plusieurs membres voient mal la place du discours littéraire dans ce classement : la disparition de la catégorie «fonction poétique» confond certains.

La théorie des séquentialités de Jean-Michel Adam de son côté a été jugée intéressante, particulièrement l'aspect hétérogène des textes. Toutefois, l'Assemblée sent le besoin d'approfondir cette notion de séquentialité avant de se prononcer sur cette question.

En conséquence, il a été résolu que le dossier des typologies textuelles devrait être retenu pour étude plus sérieuse à la première réunion pédagogique de l'année 90-91.

Aussi, la suggestion d'inclure ce sujet dans un perfectionnement en lecture-compréhension a été notée et fera aussi l'objet de discussion à l'automne 90.

Chapitre 4 : Les textes à privilégier dans les cours obligatoires de français

4.1 Méthodologie

ÉTAPE 1 : Passation d'un questionnaire auprès des membres de Département de lettres dans le but de sélectionner les textes oraux et écrits qui devraient faire l'objet d'étude dans les quatre cours obligatoires de français au collégial.

ÉTAPE 2 : Le questionnaire ayant soulevé certaines difficultés d'interprétation, nous avons dû ajouter une étape de définition des termes utilisés. (Annexe 2)

ÉTAPE 3 : Passation d'un deuxième questionnaire qui cherche à identifier non seulement les modes à privilégier mais aussi les modes connexes essentiels au fonctionnement des premiers, par exemple : la fiche de contenu, la bibliographie.

ÉTAPE 4 : Compilation des résultats. Nous avons retenu comme significatifs les modes qui ont été sélectionnés par la moitié ou plus des répondants.

4.2 Résultats

TABLEAU 6

Textes à privilégier en compréhension

COMPRÉHENSION	
ORALE	ÉCRITE
pièce de théâtre	essai
critique	analyse
commentaire	pièce de théâtre
poème	poème
chanson	critique
analyse	commentaire
résumé	description
description	autobiographie
conte	conte
	chanson
	résumé
	récit d'événements vécus
	lettre personnelle
	lettre ouverte
	biographie

TABLEAU 7

Textes à privilégier en production

PRODUCTION	
ORALE	ÉCRITE
résumé	résumé
analyse	analyse
commentaire	commentaire
critique	nouvelle
table ronde	critique
discussion	poème
monologue	essai
pièce de théâtre	description
	lettre ouverte
	récit d'événements vécus
	conte
	autobiographie
	compte rendu
	lettre du lecteur
	lettre personnelle

TABLEAU 8

Modes connexes à privilégier en compréhension

COMPRÉHENSION	
ORALE	ÉCRITE
consigne	bibliographie consigne article d'information fiche bibliographique fiche de contenu table des matières recension d'ouvrages

TABLEAU 9

Modes connexes à privilégier en production

PRODUCTION	
ORALE	ÉCRITE
	bibliographie renvoi fiche bibliographique fiche de contenu

4.3 Apport de l'Assemblée départementale

L'Assemblée a pris connaissance des résultats du sondage et ceux-ci feront l'objet d'une étude plus poussée au moment de l'élaboration d'objectifs spécifiques pour les quatre cours obligatoires de français.

Chapitre 5 : Les seuils de compétence propres au collégial

Le processus consultatif étant une partie essentielle mais très lourde de notre démarche, nous n'avons pas pu aborder en Assemblée départementale la question des seuils de compétence et de performance au collégial. Toutefois, une première étape de documentation a été complétée et nous croyons utile de présenter ici quelques pistes.

5.1 Portrait de l'étudiant-e finissant-e de 5e secondaire

Sans négliger les multiples recherches publiées depuis quelques années sur les carences en orthographe de nos étudiants-es et des étudiants-es du secondaire, l'élaboration d'un portrait le plus juste possible de notre clientèle doit tenir compte de tous les aspects de son développement langagier. Une étude des résultats des examens de français en écriture de 5e secondaire s'avérerait très utile car la grille de correction [27] touche les trois niveaux du texte, linguistique, textuel et discursif et ce, de façon très détaillée, et les résultats sont décomposés pour chaque critère. De plus, au M.E.Q., on est à préparer un profil de l'étudiant-e finissant-e de 5e secondaire [28] qui sera certainement une source précieuse de renseignements.

5.2 Les habiletés langagières et les seuils de compétence spécifiques au collégial.

Un premier document réalisé par un sous-comité de la Coordination provinciale de français[29] a été reçu, analysé et adopté en mai 1989 par le Département de lettres à titre de document de travail dans l'élaboration d'objectifs spécifiques en français. Celui-ci devra être complété par une

---

27 Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, Guide d'évaluation sommative d'un texte d'opinion, Montréal, : M.E.Q., février 1990.

28 Personne-resssource : Madame Arlette Niedobe

29 Coordination provinciale de français, Éléments pour une définition de la compétence langagière propre au collégial.

deuxième publication de la Coordination [30] attendue au printemps 1991, qui s'intéressera plus particulièrement à la spécificité de la formation collégiale et aux objectifs en français qui en découlent.

5.3 La gradation des habiletés à développer au niveau collégial

Pour arriver à préciser des objectifs d'enseignement gradués et échelonnés sur une séquence de quatre cours, des outils de mesure du degré de difficulté des habiletés en cause s'avèrent essentiels. Nombre de grilles délimitant ces niveaux de compréhension sont disponibles. Une entre autres, développée par Marcel Maltais [31], semble plus détaillée et particulièrement bien adaptée à nos besoins, notamment en lecture et en production de textes.

---

30 Personne-ressource : M. Ernesto Sanchez

31 Maltais, Marcel, Le questionnement de texte et les niveaux de compréhension, Montréal : Les Éditions Ville-Marie, 1983.

CONCLUSION

Si nous rappelons le besoin qui a donné lieu à ce projet, c'est-à-dire de doter le Département de lettres d'outils théoriques et pratiques permettant l'élaboration d'objectifs spécifiques gradués, de niveau collégial et adaptés à la clientèle, nous pouvons constater qu'une étape importante a été complétée. Nous avons en main des théories en lecture et en production de textes qui font l'objet d'une consensus très large, et les modèles inspirés de ces théories sauront guider nos interventions pédagogiques ainsi que notre identification d'objectifs précis d'enseignement. Également, nous avons pu délimiter les objets de notre enseignement, certains modes de communication à privilégier, qui, en conjonction avec les modèles ci-haut mentionnés, assureront certains objectifs de contenu de nos quatre cours obligatoires de français. Les outils typologiques restent à être spécifiés car certains objectifs en compétence langagière sont directement liés à l'identification de superstructures textuelles et de fonctions discursives, et nous devons être en mesure de distinguer ces différentes réalités. Enfin, une première étape de documentation au sujet des seuils de compétence au collégial est terminée, et les travaux identifiés devraient nous apporter les éléments nécessaires pour définir la spécificité de notre enseignement et ainsi arriver à l'aboutissement de notre réflexion départementale.

Outre les retombées directes de la sélection d'une base théorique commune et de la fabrication de modèles en lecture et production de textes sur l'enseignement du français au Département de lettres, à plus long terme, notre réflexion peut s'avérer utile à d'autres enseignements. La politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages et le plan de développement présenté par la direction générale du Collège mettent tous deux l'accent sur l'importance d'une intervention multi-disciplinaire en français. Dans ces conditions, ne serait-il pas opportun d'adapter ces mêmes outils aux situations de lecture et d'écriture qui se présentent dans les autres disciplines collégiales? Nos efforts ainsi conjugués n'assureraient-ils pas le développement d'habiletés langagières plus variées et ainsi une formation plus complète de nos étudiants et étudiantes?

ANNEXE 1

Liste des formes de communication
réparties sous les diverses fonctions

FONCTION CENTRÉE SUR L'ÉMETTEUR

FONCTION EXPRESSIVE

N.B. : Les listes qui suivent regroupent des formes de communication qui constituent les lieux majeurs où s'incarne la fonction expressive, bien que pas toujours de façon exclusive.

Domaine du réel

Acrostiche
Autobiographie
Caricature
Carte de souhaits
Carte postale
Conversation face à face
Conversation téléphonique
Graffiti
Journal intime
Lettre personnelle
Poème
Récit d'événements vécus

Domaine de la fiction

Bande dessinée
Chanson
Conte
Monologue
Nouvelle
Pièce de théâtre
Poème
Récit d'événements imaginaires
Roman (biographie, d'aventures de science-fiction, policier, psychologique, etc.
Sketch
Synopsis
Téléroman

FONCTIONS TRANSACTIONNELLES CENTRÉE SUR LE RÉCEPTEUR

FONCTION INFORMATIVE

N.B. : La liste qui suit regroupe les formes de communication les plus typiques de la fonction informative.

Affiche (ou page) informative (annonce, avis)

Annales

Archives

Article d'information (revue, encyclopédie, etc.)

Bulletin de nouvelles

Carte géographique

Carte routière

Compte rendu de recherche ou d'expérience

Constat

Curriculum vitae

Démonstration

Enquête

Entrefilet

Étiquette (indiquent la composition d'un produi)

Explication

Fait divers

Livre de recherche

Manuel

Notes de cours

Procès-verbal

Reportage

Sondage

N.B. : Les formes de communication suivantes participent de façon spécifique mais souvent non exclusive à la fonction informative.

Biographie
Conférence
Documentaire
Exposé de recherche
Information
Interview
Lettre d'affaires
Note biographique
Présentations
Recension d'ouvrages
Télégramme

N.B. : La liste qui suit indique des techniques informatives susceptibles de se greffer à certains discours. Ce ne sont pas à proprement parler des formes de communication. Elles ne font que participer à des formes données et, à ce titre, ne prennent leur signification que lorsqu'elles font partie intégrante de ces formes.

Annexes
Appendice
Bibliographie
Définition
Description
Diagramme
Fiche bibliographique
Fiche de contenu
Générique
Index
Légende explicative
Questionnaire d'interview
Renvoi en bas de page
Résumé
Schéma
Subdivisions
Tableau
Table des matières

FONCTION CONATIVE PERSUASIVE

Domaine du réel

Adage (maxime, proverbe, sentence)
Affiche invitative
Article de fond (journal, revue)
Avis (opinion)
Causerie
Chronique
Commentaire
Conférence
Conférence de presse
Courrier du coeur
Critique
Discours
Discussion
Éditorial
Enquête (analyse des résultats)
Essai
Horoscope
Interview
Journal partisan
Lettre de lecteur
Lettre ouverte
Ligne ouverte
Manifeste
Message publicitaire (affiche, film, page)
Pétition
Plaidoyer
Proposition (assortie d'attendus)
Rapport de recherche (projet)
Réquisitoire
Slogan
Sondage (analyse des résultats)
Table ronde
Thèse

Domaine de la fiction

N.B. : Plusieurs des formes de communication déjà rencontrées sous la fonction expressive se retrouvent sous cette rubrique, mais le point de vue n'est plus le même. L'émetteur ne vise pas seulement, ici à s'exprimer mais bien, de plus, à transformer les attitudes et la mentalité de ses interlocuteurs : il devra donc structurer son discours en conséquence en faisant appel aux procédures persuasives. On retrouvera notamment ici toute la littérature dite «engagée»..

Bande dessinée
Chanson
Conte
Fable
Nouvelle
Parabole
Pièce de théâtre
Poème
Roman
Télé-roman

FONCTION CONATIVE RÉGULATOIRE

Bon de commande

Bulletin de vote

Chèque

Code de la route

Commande

Commandement

Consigne

Convocation

Demande de renseignements

Formulaire

Horaire

Instructions

Mandat d'amener

Mémento

Mode d'emploi

Panneau de signalisation

Petite annonce classée

Questionnaire (d'enquête, d'examen, ...)

Recette de cuisine

Règlement

Règle du jeu

Réquisition

Scénario (instruction d'un ...)

FONCTION CONATIVE LUDIQUE

Jeux de langage régis par des règles

Anagramme
Charade
Comptine
Jeu de «Master-Mind» (avec des mots)
Jeu de «cadavres exquis»
Jeu du mot de passe
Jeu du «ni oui, ni non»
Jeu du pendu
Jeu du travail à la chaîne
Jeux-questionnaires
Logogriphe
Mots croisés
Mot mystère
Rébus
«Scrabble»

Jeux de mots (humour) régis par la créativité

N.B. : Ces formes participent potentiellement et pas toujours exclusivement à la fonction ludique.

Bande dessinée humoristique
Calembour
Caricature
Chanson
Comptine
Devinette
Gag
Monologue humoristique
Poème [32]

[32] Valiquette, Josée, Idem, pp. 225-231.

ANNEXE 2

Définition de certains modes de communication

analyse :	une opération intellectuelle consistant à décomposer une oeuvre, un texte en ses éléments essentiels afin d'en saisir les rapports et de donner un schéma de l'ensemble.
commentaire :	un discours dans lequel on fait connaître son opinion sur le contenu d'un texte oral ou écrit. Il doit porter des jugements de valeur en fonction de critères internes du scripteur.
conte :	un récit imaginaire oral ou écrit, souvent merveilleux ou fantastique.
critique :	un discours qui explique et qui porte des jugements sur un texte oral ou écrit en ayant comme point d'appui des critères externes au scripteur.
discussion :	une réunion pour échanger des idées, des arguments sur un même sujet et où une procédure rigoureuse est appliquée.
récit vécu :	la narration d'un segment ou d'un épisode de vie, par opposition à la biographie ou l'autobiographie.
table ronde :	une réunion de discussion (voir à la même page) plus informelle où on insiste moins sur la procédure.

Bibliographie

Adam, Jean-Michel. «Approche linguistique de la séquence descriptive», dans Pratiques, no 55, 1987, pp. 3-27.

Adam, Jean-Michel. «Textualité et séquentialité. L'exemple de la description», dans Langue française, no 74, 1987, pp. 51-72.

Béland, Jean-Pierre. «Niveaux de compréhension», dans Didactique de la lecture au secondaire. Montréal : Les Éditions Ville-Marie, 1985, pp. 95-117.

Cahier de méthodologie, étapes 1, 2, 3 et 4. Département de français, Collège de Sherbrooke. Septembre 1986, janvier 1987.

Charolles, Michel. «L'analyse des processus rédactionnel : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques», dans Pratiques, no 49, 1986, pp. 3-22.

Coordination provinciale de français. Éléments pour une définition de la compétence langagière propre au collégial. Mai 1989.

Cortès, Jacques. «La grande traque des valeurs textuelles, quelques principes liminaires pour comprendre la grammaire de texte», dans Le français dans le monde, no 192. Paris : Hachette-Larousse, 1985, pp. 28-34.

Coste, Daniel. «Lecture et compétence de communication», dans Le français dans le monde, no 141. Paris : Hachette-Larousse, 1978, pp. 25-34.

Delforce, B. «Approches didactiques de la production d'un écrit "fonctionnel" : les difficultés de la dissertation», dans Pratiques, no 48, 1985, pp. 35-52.

Deschênes, André-Jacques. La compréhension et la production de textes. Sillery : P.U.Q., 1988.

Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques. Guide d'évaluation sommative d'un texte d'opinion. Montréal : M.E.Q., février 1990.

Fossion, André et Laurent, Jean-Pierre. Pour comprendre les lectures nouvelles, linguistiques et pratiques textuelles. Gembloux : Éditions A. de Boeck et Duculot, 1981.

Gagnon, Jean-Claude et Garneau, J. Lire/écrire un récit. Montréal : les Éditions Ville-Marie, 1983.

Gagnon, Odette et Tremblay, Claire. «Comprendre un texte : le niveau énonciatif», dans Liaisons, janvier 1985, pp. 43-46.

Garcia-Debanc, Claudine. «Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture», dans Pratiques, no 49, 1986, pp. 23-49.

Garcia-Debanc, Claudine. «Le tri de textes : modes d'emploi», dans Pratiques, no 62, 1989, pp. 3-51.

Gaudreau, Claudette. Comment habiliter les élèves du secondaire à lire-comprendre un texte. PPMEP-Laval, nov. 1985.

Gaudreau, Claudette. Comment lire pour comprendre. PPMEP-Laval, nov. 1985.

Girard, Francine. Apprendre à communiquer en public. Mont St-Hilaire : les Éditions La Lignée, 1982.

Guide d'utilisation du programme de français langue maternelle. M.E.Q., no 16-3413, 1982, pp. 43-60.

Hayes, John et Flower, Linda. «Identifying the Organisation of Writing Processes», dans Cognitive Processes in Writing. Édité par Lee W. Gregg et Erwin R. Steinberg. Hillsdale : Lawrence Erlbaum associates, 1980, pp. 3-30.

Hayes, John et Flower, Linda. «The Dynamics of Composing : Making Plans and Juggling constraints", dans Cognitive Processes in Writing. Édité par Lee W. Gregg et Erwin R. Steinberg. Hillsdale : Lawrence Erlbaum associates, 1980, pp. 31-50

Hould, Raym. .d. Les habitudes de lecture des élèves du secondaire. Deuxième partie : développement des habitudes de lecture au secondaire. M.E.Q., Collection SREP, no 16-0135, 1981.

Lecavalier, Jacques et Préfontaine, Clémence. «Les parcours stratégiques de lecture/écriture en Arts plastiques et Psychologie», dans L'Éditorium. Collège de Valleyfield, vol. 2, no 2, mars 1990, pp. 17-33.

Lehmann, Daniel et Moirand, Sophie. «Une approche communicative de la lecture», dans Le français dans le monde, no 153. Paris : Hachette-Larousse, 1980, pp. 72-79.

Les types de textes. Pratiques, , no 56, 1987. Coordonné par Philippe Lane.

Lusignan, G. «L'apport de Goodman en lecture», dans Didactique de la lecture au secondaire. Montréal : les Éditions Ville-Marie, 1985, pp. 9-30.

Maltais, Marcel. Le questionnement de texte et les niveaux de compréhension. Montréal : les Éditions Ville-Marie, 1983.

Moffet, Jean-Denis. Développer la conscience d'écrire. Conférence donnée dans le cadre du 4e colloque annuel de l'Association des professionnels de l'enseignement du français au collégial. Actes du Colloque. pp. 77-82.

Moffet, Jean-Denis. Je pense donc ... j'écris : guide d'écriture d'un texte informatif. Cégep de Rimouski, 1990.

Moirand, Sophie. Situations d'écrit. Paris : CLE International, 1979, pp. 13-16.

Niedoba, Arlette. Programme de français, technologie et aides à l'écriture et à la révision. Conférence donnée dans le cadre du congrès de l'ACFAS, mai 1990.

Pagé, Michel. «Lecture et interaction lecteur-texte. Contribution à l'élaboration d'un modèle interactionniste de la lecture», dans Didactique de la lecture au secondaire. Montréal : les Éditions Ville-Marie, 1985, pp. 31-71.

Parent, Suzanne et Van der Maren, Jean-Marie. «Stratégies d'étude d'un texte», dans Prospectives, vol. 25, no 2, 1989, pp. 85-94.

Pépin, Lorraine. Défauts de cohérence dans les textes écrits par les étudiants universitaires. Communication donnée dans le cadre du septième colloque «Contexture». nov. 1989.

Petitjean, André. «Les typologies textuelles», dans Pratiques, no 62, 1989. pp. 86-125.

Pigallet, Philippe. L'art de lire : principes et méthodes. Éditions ESF.

Pour développer l'habileté à lire-comprendre : bibliographie sélective commentée. Sous la coordination et supervision de Claudette Gaudreau. M.E.Q., 1987.

Programme d'études, français langue maternelle, 5e secondaire. M.E.Q., no 16-3412-05, 1980.

Sarrasin, R. «L'objectivation et le développement des habiletés langagières», dans Liaisons, mars 1982, pp. 13-23.

Sprenger-Charolles, Liliane. «Ils ne sauraient plus lire», dans Pratiques, no 35, pp. 3-4.

Sprenger-Charolles, Liliane. «Quand lire, c'est comprendre. Approche linguistique et psycho-linguistique de l'activité de lecture», dans Pratiques, no 35, pp. 7-25.

Sprenger-Charolles, Liliane. «Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage», dans Pratiques, no 52, 1986, pp. 9-28.

Starnes, Christine. Résultats d'une session d'enseignement au sujet du processus de la rédaction. Cégep John Abbott, janvier 1988.

Todorov, T. «La lecture comme construction », dans Les genres du discours. Paris : Seuil, 1978, pp. 86-98.

Valiquette, Josée. Les fonctions de la communication, au coeur d'une didactique renouvellée de la langue maternelle. Québec : M.E.Q., 1980.

Van Dijk, Teun et Kintsch, Walter. «Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes», dans Il était une fois, compréhension et production de textes. Textes traduits et présentés par Guy Denhière. Lille : P.U.L., 1984, pp. 85-142.

Vanoye, Francis. «Fonctions du langage et pédagogie de la communication», dans Pratiques, no 40, 1983, pp. 37-50.